

Ewa Kubiak-Szymborska

WYCHOWANIE JAKO POMOC W PROCESIE ODKRYWANIA SENSU ŻYCIA – CZY ZAWSZE?

Rozważania na temat sformułowany powyżej można by rozpocząć od finezyjnej zagadki Woltera, która brzmi następująco: „co to za rzecz, którą otrzymuje się bez podziękowania, której zażywa się nie wiedząc jak, którą daje się innym bez świadomości o tym i którą traci się nie spostrzegając kiedy?”¹. Zagadka owa dotyczy bowiem tego, co nazywa się życiem ludzkim, które – jak pisze J. Kowalski – bywa przypadkowe, irracjonalne i do którego wychowanie wprowadza niejednokrotnie świadomy cel i racjonalny ład². Ryzykownym jednak byłoby twierdzenie, iż to tylko dzięki wychowaniu człowiek odkrywa sens własnego życia, uświadamia sobie sens i wymiar jego ludzkiej egzystencji. Wychowanie należy niewątpliwie do czynników wspomagających człowieka w procesie odkrywania sensu życia, ale nie można także wykluczyć sytuacji, w których staje się „współsprawcą” pozbawiania go tegoż sensu.

Podjmując próbę zakreslenia płaszczyzny pomocy, jakiej od wychowania może oczekiwać człowiek w szukaniu odpowiedzi na pytanie, należące do kategorii „pytań wiecznych” o sens swojego życia, warto skupić uwagę na trzech obszarach problemowych:

- czym jest sens życia i w czym się wyraża?
- czym jest wychowanie i co stanowi jego istotę?
- czy wychowanie zawsze pomaga człowiekowi w procesie odkrywania sensu jego życia?

Znalezienie jednoznacznej odpowiedzi na dwa pierwsze pytania jest rzeczą w takim samym stopniu niemożliwą, co nierozsądną i to z co najmniej

¹ Wolter, Powiastki filozoficzne. Zadig czyli los, Warszawa 1984, s. 68.

² J. Kowalski, Starożytni o sensie życia. Eseje, Warszawa 1988, s. 5.

kilku powodów. Jednym z nich jest wieloznaczność i nieokreśloność pojęć „sens życia” i „wychowanie”. Przykładem tego są bardzo liczne opracowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych podejmujących próby wprowadzenia jasności terminologicznej w tym zakresie, pozostawiające nadal te kwestie otwartymi dla kolejnych poszukiwań.

Drugim jest złożoność struktur określanych mianem „sens życia” i „wychowanie” oraz ich wielorakie powiązania z szeregiem zjawisk i procesów przyrodniczych, społecznych, ekonomicznych i innych. Uniemożliwiają one z jednej strony znalezienie jednoznacznie brzmiących określeń dla tych struktur, z drugiej zaś wszystkie podejmowane próby, których celem jest sprowadzenie zjawisk wielce złożonych do uproszczonych, powierzchownych wyjaśnień, czynią mało zasadnymi.

Powód trzeci związany jest z różnymi aspektami, w których mogą być analizowane zarówno sens życia, jak i wychowanie. Nie sposób w ramach jednego opracowania przedstawić wszystkich interesujących aspektów tej problematyki: psychologicznego, filozoficznego, socjologicznego i innych. Jednak bez skrótowego chociażby przybliżenia ich istoty trudno byłoby ukazać aspekt pedagogiczny.

Czym zatem jest sens życia i w czym się wyraża?

Gdyby odwołać się do indywidualnych odczuć i interpretacji pojęcia „sens życia” spotykanych ludzi, można byłoby stwierdzić, iż wyraża się on głównie w tym: co człowiek robi, do czego dąży, w godnej egzystencji, realizacji marzeń, pragnień i planów, w dawaniu miłości drugiemu człowiekowi, szukaniu i znajdowaniu szczęścia, byciu potrzebnym i przydatnym innym, w akceptacji swojego własnego „ja”.

W rozważaniach naukowych spojrzenie na sens życia jest znacznie bardziej pogłębione, choć rozumienie jego istoty wykazuje dużą zbieżność z potocznymi odczuciami. Zdaniem T. Czeżowskiego, życie człowieka ma wtedy sens, jeżeli jest uporządkowaną całością zmierzającą rozumnie ku zrealizowaniu celów najlepszych z tych, do których zrealizowania w danych warunkach jest on zdolny. Życiem bez sensu jest życie kapryśne, z dnia na dzień bez jasno wytkniętego celu³. Zbliżony pogląd wyraża T. Kotarbiński pisząc, iż „rdzeniem troski o cel naszego życia... jest poszukiwanie celu własnych przyszłych działań, takiego celu, który by odpowiadał naszym potrzebom i upodobaniom. (...) Kto szuka sensu życia, szuka właśnie takiego celu, zatroskany jest o to, by jego czyny nie były bezcelowe, a ściślej, by jego działalność nie wyczerpywała się w błahych przedsięwzięciach, lecz

³ T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, P. Smoczyński (red.), Wrocław 1989, s. 176.

mogła się legitymować przydatnością do celu godnego poświęcenia mu głównych, najważniejszych wysiłków”⁴.

Upatrywanie sensu życia w celach, jakie stawia sobie sam człowiek, charakterystyczne dla opisywanych w filozofii immanentnych teorii sensu życia, nie zawsze i nie do końca wyjaśnia jego istotę. Ludzie stawiający sobie cele, którym udało się zrealizować wiele albo i wszystkie spośród nich, którzy powinni być zadowoleni i szczęśliwi, niejednokrotnie stawiają sobie pytania o to, czy warto było się trudzić, jakie ten trud miał i ma znaczenie dla nich samych, dla innych. Najdobitniejszym tego przykładem jest wypowiedź L. Tołstoja w „Spowiedzi”. Brzmi ona tak: „Miałem właściwie wszystko, czego pożądać mogłem. Miałem dobrobyt, miałem powodzenie i sławę, miałem rodzinę, którą kochałem. Przyszła jednak chwila, gdy życie się niejako zatrzymało i groźnie stanęło przed oczyma odwieczne zagadnienie: Jaki jest sens życia? I co potem będzie? Co będzie po śmierci?”

Poszukiwanie sensu życia także, a może przede wszystkim „poza” ludzką egzystencją, znalazło swoje odzwierciedlenie w filozoficznych teoriach zwanych transcendentnymi. Zgodnie z nimi sens życia określany jest przez czynniki i moce nadprzyrodzone, heteronomiczne wobec życia⁵.

Obok wspomnianych tu transcendentnych i immanentnych teorii sensu życia istnieją także kierunki filozoficzne, które negują w ogóle istnienie jakiegokolwiek sensu życia – tzw. teorie pesymistycznej negacji sensu życia. Człowiek pojawia się w świecie jak pyłeczek i szybko znika. Jego realne, ziemskie życie jest iluzją nie mającą sensu i wartości lub też jest „wiecznym cierpieniem” – jak twierdzi Budda w swych czterech szlachetnych prawdach o cierpieniu.

W rozważaniach filozoficznych spotkać można ponadto teorie metafizyczne (spekulatywne) związane z jakimś określonym spojrzeniem na świat, a także marksistowską koncepcję sensu życia, choć jak podkreśla J. Mariański, klasyczny marksizm nie zajmował się wprost problematyką sensu życia, traktując człowieka jako część społeczeństwa, całokształt stosunków społecznych, nadając tym samym zagadnieniom sensu życia wymiar społeczno-historyczny, w mniejszym zaś stopniu wymiar indywidualny⁶.

Współczesna filozofia, a także w znacznym zakresie psychologia i socjologia podejmują nadal problematykę sensu życia, a w szczególności: potrzeby tegoż sensu, dążenia do niego i poczucia sensu, a więc jego

⁴ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966, s. 24.

⁵ S. Kaczmarek, *Rozważania o życiu ludzkim*, Warszawa 1979, s. 10.

⁶ J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin 1990, s. 24-25.

doświadczenia i przeżywania⁷. Szczególnie silny akcent na omawiane tu zagadnienie potrzeby sensu życia i poszukiwanie go kładzie psychologia humanistyczna, dla której człowiek jest istotą twórczą z potrzebami i motywacjami wzrostu, samorealizacji i samospełnienia. Potrzeba sensu to, jak pisze V. E. Frankl, w stosunku do potrzeb powszechnie przyjmowanych raczej metapotrzeba⁸. Jest ona tkwiącą w człowieku potencjalnością, która podlega rozwojowi i jest bezpośrednim źródłem aktywności. Poszukiwanie i odkrywanie sensu życia jest czymś koniecznym dla człowieka, jest kryterium zdrowia psychicznego, wyrazem dojrzałej i w pełni rozwiniętej osobowości ludzkiej. Jej spełnienie prowadzi do poczucia sensu życia, którego – zdaniem Popielskiego – człowiek doświadcza jako podmiot osobowy egzystencjalnie, przeżywa emocjonalnie i odkrywa poznawczo⁹. Niespełnienie zaś rodzi frustrację egzystencjalną, którą należy traktować jako chorobę sfery wartości egzystencjalnych¹⁰. Charakterystycznym dla tej sytuacji jest utrata poczucia sensu dotyczącego celów, wartości i obowiązków człowieka, poczucie ograniczonej perspektywy życiowej, wewnętrznej pustki i nudy.

Wspomniany autor twierdzi, iż sens życia zawiera się/tkwi w samym życiu rozumianym dwojako: jako rzeczywistość dana i jako rzeczywistość zadana, która ujawnia aktywność człowieka, to, co on tworzy, rozwija i z czego czerpie satysfakcję i zadowolenie¹¹. Tylko przez uczestniczenie w danych czy zadanych warunkach człowiek przeżywa w pełni swój los i odnajduje sens życia, smak wielkiej przygody. Nikt nie wybiera życia, pisze J. Kuczyński, choć może je sobie stopniowo odbierać przez wyłączenie się z tego procesu dziejowego, w którym powinien uczestniczyć¹².

Dopełnieniem psychologicznego postrzegania sensu życia jest postrzeganie socjologiczne, w którym do indywidualnego wymiaru sensu życia dodaje się wymiar społeczno-kulturowy. Socjologowie zwracają uwagę, iż wprawdzie sensu życia poszukuje konkretny człowiek, stawiając cele przede wszystkim sobie, ale ów sens konstryuuje się w komunikacji społecznej, w relacjach z innymi ludźmi. Słusznie podkreśla S. Kowalczyk, iż człowiek nie jest

⁷ K. Popielski, Doświadczenie sensu i jego znaczenie dla egzystencji, [w:] Człowiek – wartości – sens, K. Popielski, (red.) Lublin 1996, s. 56-57.

⁸ V. E. Frankl, *The Feeling of Meaninglessness: A Challenge to Psychotherapy*, The American Journal of Psychoanalysis, 1972 nr 1.

⁹ K. Popielski, *op. cit.*, s. 59.

¹⁰ V. E. Frankl, *The Feeling...*, *op. cit.*

¹¹ V. E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1984 s. 63.

¹² J. Kuczyński, *Chrześcijaństwo i sens życia*, Warszawa 1959, s. 287.

„samotną wyspą”, ale jest członkiem wspólnoty. „Wspólnotowe życie to wspólnotowe odkrywanie (czy zagubienie) poczucia wartości i celu życia. Człowiek jest istotą wartościującą, tworzącą nowe wartości. Realizuje je nie dla samego siebie, lecz dla innych. Sens życia przeżywa wówczas, kiedy wychodzi poza siebie, poświęca się dla innych, daje swoje dobro i prawdę innym”. Nie oznacza to jednak, że być „całym dla wszystkich” jest równoznaczne z zaprzestaniem „być sobą”¹³.

Interesującym dla prezentowanych tu stanowisk jest fakt dostrzegania bardzo silnego związku między sensem życia, jego potrzebą, doświadczaniem, poczuciem a wartościami. Zwraca na to uwagę K. Popielski, wskazując wśród charakterystyk i znaczeń wartości w procesie ludzkiego bycia i stawania się także te, które pozwalają na odkrywanie, realizowanie i utrwalanie sensu życia oraz podmiotowe zrozumienie go i przeżywanie¹⁴. Sens życia – zdaniem J. Mariańskiego – daje się zoperacjonalizować poprzez wartości, które są przez jednostkę uważane za sensowne, godne pożądanego, kierunkujące jej zachowania¹⁵. Człowiek, pozostając w relacji do wartości, rozumie i kształtuje nie tylko samego siebie, ale także otaczający świat i nawet jeśli na co dzień nie pyta wprost o sens życia, to żyjąc w określony sposób, uznając i realizując pewne wartości, daje pośrednio odpowiedź na pytanie, co jest sensem jego życia.

Związek wartości z procesem poszukiwania i odkrywania sensu życia jest niezwykle ważny w kontekście wychowania. Działalność wychowawcza należy bowiem do tych dziedzin działalności ludzkiej, którą wartości przenikają w sposób wielopłaszczyznowy. Jeśli proces wychowania ma być pomocą dla człowieka w procesie odkrywania przez niego sensu życia, to wartości stają się „klamrą spinającą” oba te procesy.

Spójrzmy zatem, czym jest wychowanie i w czym wyraża się jego istota?

Gdyby zastosować podobny schemat poszukiwania odpowiedzi jak w pytaniu pierwszym, to należałoby wskazać na istnienie bardzo wielu ujęć istoty wychowania, zarówno tych potocznych, jak i prezentowanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. W potocznym znaczeniu „wychowywać” to: chować, kodować, kształcić, formować, urabiać, ogłędzać, okrzesywać, wyprowadzać na ludzi, przyzwyczajając, wpajać, zaszczeplać zamiłowanie, dawać przykład, uczyć¹⁶. Wieloma spośród tych określeń

¹³ S. Kowalczyk, Człowiek w myśli współczesnej. Filozofia współczesna o człowieku, Warszawa 1990, s. 409.

¹⁴ K. Popielski, Doświadczenie..., *op. cit.*, s. 68.

¹⁵ J. Mariański, *op. cit.*, s. 115.

¹⁶ Słownik wyrazów bliskoznacznych, S. Skorupka (red.), Warszawa 1986, s. 254.

posługują się przypadkowo spotkani ludzie, których pytamy, co to znaczy ich zdaniem wychowywać? I podobnie, jak to było w przypadku sensu życia, spojrzenie nauki jest nieco inne, pogłębione, wieloaspektowe, dostrzegające złożoność bytu społecznego, jakim jest wychowanie, choć bez większej szansy na znalezienie jednoznacznych rozstrzygnięć.

Wśród definicji (określeń) wychowania pojawiających się w opracowaniach naukowych można znaleźć takie, w myśl których oznacza ono oddziaływanie na wychowanka w celu urobienia jego osobowości według pożądaných społecznie wzorów, czy też działalność, w której jeden człowiek stara się zmienić drugiego człowieka. Pierwsze określenie jest klasycznym przykładem przedmiotowego traktowania człowieka (głównie wychowanka) w procesie wychowania, drugie wskazuje na zmiany, jakie mogą powstać pod wpływem starań jednego człowieka u drugiego. Niestety, nie wiemy, na czym polegają owe starania i czy w zmianach uczestniczy ten, którego one dotyczą. Śledząc współcześnie lansowane poglądy na wychowanie, można by zaprezentowane powyżej uznać za niebyłe, gdyby nie fakt, iż teoria pedagogiczna nie zawsze jest równoznaczna z praktyką wychowawczą.

Dla współczesnych stanowisk w kwestii istoty wychowania reprezentatywnym wydaje się być stanowisko A. Tchorzewskiego, zdaniem którego „wychowanie jest *sui generis* bytem społecznym, będącym wytworem przynajmniej dwóch osób, którego właściwością jest zachodząca między nimi relacja, w ramach której podmiot wychowujący (działający) kierując się powszechnie uznanym dobrem, umożliwia podmiotowi wychowywanemu (doznającemu współ) osiągać kolejne etapy dojrzałości wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości”¹⁷.

Zbliżone w swej istocie, równie otwarte, o wymowie podmiotowej jest stanowisko A. Michalak. Zgodnie z nim „wychowywać to znaczy widzieć w dziecku osobę niepowtarzalną, inną niż ktokolwiek, osobę, która potrzebuje opieki i troski. Wychowywać, to znaczy stworzyć dziecku takie warunki, żeby mogło poznać całą gamę różnych rzeczy, zjawisk i odczuć. To znaczy towarzyszyć w jego odkrywaniu świata. To znaczy także dodawać część siebie, swoje wartości, umiejętności, przekonania, ale traktować to jako propozycję dla dziecka, ofertę – otrzymując ją, może z niej skorzystać, przyjmując lub odrzuć, może na jej podstawie stworzyć coś innego, odpowiadającego jego wizji siebie”¹⁸.

¹⁷ Wychowanie w kontekście teoretycznym, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1993, s. 46.

¹⁸ A. Michalak, Moje myślenie o wychowaniu, Edukacja i Dialog, 1993 nr 9.

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim określeniu mamy wyraźne wskazanie na podmiotowość, na podmiotową relację między uczestnikami procesu wychowania. Obok czynnika podmiotowego mamy też wskazanie, bezpośrednio w definicji A. Tchorzewskiego i pośrednio u A. Michalak, na czynnik sprawczy, jakim jest dobro, w którym zawarte są wartości. Wychowanie to, jak twierdzi W. Furmanek, przede wszystkim urzeczywistnianie osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków, to także proces wprowadzania wychowanka w świat takich wartości, które w życiu człowieka stanowią mogą fundament budowania jego człowieczeństwa, i które będą czyniły jego życie sensownym¹⁹.

Powyższe twierdzenie podkreśla istotną rolę wychowania w ujawnianiu sensu życia; wiąże się więc z trzecim pytaniem postawionym we wstępie niniejszego tekstu. Jeśli bowiem przyjmiemy za J. Mariańskim, iż sens życia (niezależnie od pojmowania jego istoty), wyraża się pośrednio bądź bezpośrednio w akceptowanych i realizowanych przez człowieka wartościach i daje się poprzez nie zoperacjonalizować, to wychowanie jest czynnikiem nie tylko pomagającym odkrywać sens życia, ale także czynnikiem sensotwórczym.

Jest nim w dwojakim znaczeniu: po pierwsze, ponieważ jego podmiotem jest człowiek, którego osobowość, jej swoiste, indywidualne i zarazem ogólnoludzkie piętno jest określone przez wartości (osobowe, moralne, przedmiotowe itp.). I nawet jeśli w danym momencie konkretny człowiek nie jest uczestnikiem relacji wychowawczej, to w kategorii ogólnej zawsze człowiek, a nie kto inny jest podmiotem wychowania, którego celem nadrzędnym są właśnie wartości, ich przybliżanie człowiekowi po to, by umożliwić mu określenie swojej osobowości.

Po drugie, samo wychowanie jako byt społeczny, działalność społeczna, w swej strukturze wewnętrznej zawiera wartości, które zdaniem W. Cichonia, przejawiają się zarówno w treściach, metodach, jak i celach²⁰. Wprawdzie wspomniany autor wskazuje głównie na wartości moralne (uznając je za związane z człowiekiem w sposób szczególny, a poprzez niego z wychowaniem), ale sądzę, iż również pozostałe wartości (pozamoralne np. estetyczne, intelektualne, użytecznościowe i inne) przenikają strukturę procesu wychowawczego w równym stopniu co moralne.

Będąc źródłem wartości, ich nosicielem i współtwórcą, wychowanie ujawnia je swoim podmiotom przy równoczesnej intencji urzeczywistniania w nich owych wartości. To, w jakim stopniu i w jaki sposób zostaną one

¹⁹ W. Furmanek, Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej, Rzeszów 1995.

²⁰ W. Cichoń, Wartości, człowiek, wychowanie, Kraków 1996, s. 120-123.

przez podmiot urzeczywistnione, jest w znacznej mierze kwestią jego wolnego wyboru. Może to być akceptacja dla wartości zastanych, społecznie uznanych i umiejętnie spożytkowanych dla własnego rozwoju, która zdaniem M. Gołaszewskiej, „lokuje” sens życia w utożsamieniu się ze spełnianą rolą społeczną. Może to być akceptacja dla wartości odkrywanych w sobie, w głębszych warstwach osobowości i aktualizowanych twórczo w życiu, którego sens sprowadza się do ekspresji własnej osobowości. Może to być wreszcie nie tylko akceptacja dla wartości proponowanych, ale spotęgowane działanie w celu współtworzenia nowych, wyższych, wzbogacających zarówno własne życie, jak i świat innych ludzi. W tym przypadku sens życia wyraża się w dążeniu do obranego ideału²¹.

Powyższe rozumienie związku zachodzącego między wychowaniem a sensem życia (różnie „lokowanym”) znajduje swój wyraz między innymi w rozważaniach M. Nowaka zdaniem którego, wychowanie jako zamierzona, intencjonalna działalność może być pomocą człowiekowi w:

- socjalizacji, a więc w uczeniu się wartości i norm społecznych, przygotowaniu do przyjęcia i pełnienia ról społecznych, formowaniu sumienia jako instancji, która od wewnątrz reguluje ludzkie postawy;
- inkulturacji czyli wchodzeniu w kulturę danej społeczności;
- personalizacji, a więc w kształtowaniu świadomości „być osobą”, poczucia indywidualności i tożsamości²².

Analizując jednak obszary pomocy, jakiej człowiekowi może udzielić wychowanie, nie sposób pozbyć się wątpliwości dotyczących tego, czy zawsze owe intencje przynoszą oczekiwane skutki. Granica bowiem między wychowaniem wspomagającym człowieka w odkrywaniu sensu życia a tym działaniem, które czynione w „dobrej wierze” może utrudnić ten proces lub pozbawić go nawet sensu życia, jest bardzo nieostra, niewyraźna.

Rozważmy dla przykładu pomoc wychowania w procesie personalizacji. Relację między powyższymi kategoriami zjawisk można w moim przekonaniu określić mianem wychowania ku podmiotowości rozumianej jako „stanie-na-przeciw-świata”, a wyrażającej się w poczuciu indywidualności, odrębności, tożsamości. Dążenie w wychowaniu do odkrywania przez podmioty wychowania owych poczuc może doprowadzić niekiedy do ich kumulacji, a w rezultacie do poczucia alienacji i przeświadczenia, iż świat otaczający jest obcym i wrogim. To z kolei rodzić może poczucie bezsilności, anomii i bezsensu.

²¹ M. Gołaszewska, Człowiek a wartość, *Studia Filozoficzne*, 1969 nr 6.

²² M. Nowak, Znaczenie wartości w procesie wychowania, [w:] *Człowiek...*, *op. cit.*, s. 246-251.

Rozpatrywana tu kategoria pomocy wychowania w personalizacji może też zrodzić nieco inne zjawisko – nadmiernej koncentracji na własnej osobie, eksponowaniu własnego „ja”, specyficznej interpretacji ideału własnej osoby. Konsekwencją tego może być uruchomienie dość osobliwego mechanizmu pseudorozwoju osobowości wyrażającego się, zdaniem W. Łukaszewskiego, w reinterpretacjach, fasadach i kłamstwach dotyczących własnych działań i ich rezultatów²³. „Ja” idealne, ważniejsze niż wszystko inne, nie zawsze współmierne do możliwości i kompetencji, staje się z czasem kategorią postulatyczną (taki być powinienem) czy wręcz imperatywną (taki być muszę). Działania człowieka sprzyjające, jego zdaniem, realizacji i rozwojowi ideału własnego „ja”, stają się z czasem bezsensownymi, prowadzącymi do skrajnych form autyzmu i alienacji²⁴.

Pomoc wychowania w personalizacji, a więc budzeniu poczucia podmiotowości, odkrywaniu możliwości dysponowania wartościami i realizowania własnych preferencji, przy świadomości mocy sprawczej prowadzić może wreszcie do negatywnych zjawisk zwanych leseferyzmem, rozpuszczeniem czy zbieszeniem²⁵. Ma to miejsce wówczas, gdy świadomości podmiotu w zakresie osiągania własnych wartości stanowiących o sensie jego życia nie towarzyszy gotowość do ponoszenia konsekwencji z tytułu działań i ich rezultatów. Owa bezkarność, jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, prowadzi do zatracenia perspektywy podmiotu i w krańcowych przypadkach wyzwala zachowania zuchwalcze i aroganckie²⁶. Wprawdzie powyższe zachowania nie są równoznaczne z utratą sensu życia, lecz utrudniają niewątpliwie, a niekiedy wręcz uniemożliwiają proces jego odkrywania.

Działalność wychowawcza rozumiana jako pomoc w procesach socjalizacji i inkulturacji, podobnie jak w poprzednim zakresie, może również pozbawić człowieka lub utrudnić mu odkrywanie sensu życia. Jednym z powodów tej sytuacji jest lansowanie w procesie wychowawczym ideałów i wzorów osobowych, będących nosicielami akceptowanych i realizowanych wartości. Ten zgoła słuszny i pożądany wychowawczo „środek” w określonych warunkach może okazać się czynnikiem zgubnym z punktu widzenia odkrywania sensu życia. „Zgubny” wpływ ideałów, wzorów osobowych może przejawiać się w co najmniej dwóch aspektach. Pierwszy wiąże się

²³ W. Łukaszewski, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984, s. 450.

²⁴ *Ibidem*, s. 453.

²⁵ L. Nowak, Jednostka a system społeczny, [w:] Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność, P. Buczkowski, R. Cichoński (red.), Poznań 1989, s. 85.

²⁶ M. Czerepaniak-Walczak, Podmiotowość w perspektywie pedagogiki, Szczecin-Gorzów Wlkp. 1994, s. 22.

wprawdzie ze świadomym, dającym satysfakcję i zadowolenie podporządkowaniem się uznanym autorytetom, lecz w istocie może skutkować zjawiskiem zniewolenia, pozbawienia możliwości decydowania, które jest przecież immanentną właściwością człowieka, a tym samym pozbawienia samego siebie sprawstwa, które jest następstwem podejmowanych decyzji. Są oczywiście jednostki, dla których, jak zauważa M. A. Krapiec, konieczność decydowania jest tak przerażająca, że podejmują decyzję niedecydowania się osobiście, ograniczając się wyłącznie do ulegania czy posłuszeństwa innemu człowiekowi, grupie ludzi czy systemowi²⁷. Takim ludziom, ale także wielu innym, proponowane ideały i wzorce w procesie wychowania służą niejedenkrotnie jako własny „ośrodek decyzyjny” i źródło „świętego spokoju”. Uniemożliwiają im tym samym odkrywanie sensu życia sprowadzając ich istnienie do „kibicowania” życiu, a nie poszukiwania jego sensu.

Drugi aspekt dotyczy również świadomego przyjmowania przez jednostkę proponowanych w wychowaniu autorytetów i wzorów jako swoistego kierunkowskazu życiowego. Ich wartości, cele, działania stają się w sposób naturalny tożsame z wartościami, celami i działaniami jednostki, która organizuje własne zachowania w sposób nakreślony przez osoby znaczące. Jest to korzystne rozwojowo dopóty, dopóki uznawany autorytet nie „spadnie z piedestału”. Dopiero wtedy uporządkowany dotychczas świat, sensowne życie obnażają pustkę, w jakiej funkcjonował człowiek i stawiają go przed koniecznością zadania pytania: co jest sensem mojego życia.

Niekiedy psychiczna zależność człowieka od innych ludzi towarzysząca podporządkowaniu się jednostki autorytetom może uruchomić mechanizm pseudosamorealizacyjny polegający na udowadnianiu innym, że ich oceny naszych kompetencji, zdolności czy wartościowości, były mylne. Ma to miejsce wtedy, kiedy uznawany przez człowieka autorytet kieruje wobec niego oczekiwania z równoczesnym wyrażaniem obaw, czy im sprosta. Czyni to rzecz oczywista w dobrej wierze, by pobudzić jednostkę do aktywności sprawczej. Sens i wartość życia w tym przypadku sprowadza się do czynienia tego, co przekona innych, że popełnili błąd w ocenie możliwości jednostki. Dobitym tego przykładem był J. P. Sartre, który pod koniec życia pisał, że wszystko, cokolwiek w życiu robił i robi, czyni z myślą o tym, aby przekonać swojego dziadka, iż jest coś wart.

Przykładów świadczących o tym, iż wychowanie traktowane jako pomoc człowiekowi w procesie odkrywania przez niego sensu życia nie zawsze takową jest można by znaleźć jeszcze wiele. Nie chodzi tu o to, by wskazywać

²⁷ M. A. Krapiec, *Dzieła*, t. IX, *Ja – człowiek*, Lublin 1991, s. 261.

błędy w wychowaniu, niekompetencje wychowawców czy ich złe intencje (jest to zupełnie inna kategoria problemów). Wychodzę bowiem z założenia, iż każdy, kto nazywa siebie wychowawcą, świadomie podejmuje działalność wychowawczą, czyni to mając na względzie dobro (w szerokim tego słowa znaczeniu) innego człowieka, któremu chce jak „opiekun spolegliwy” pomóc w odkrywaniu sensu życia. Niekiedy jednak owa działalność wychowawcza, a szczególnie jej skutki (wskutek splotu różnych okoliczności) nie są tymi oczekiwanymi i pożądanymi. Analizując zatem relację między wychowaniem a sensem życia, należy postrzegać zarówno jej „blaski”, jak i „cienie”, których mimo naszych najlepszych intencji, nie zawsze da się uniknąć.